

Monika Chmielecka¹

Rozwój kompetencji zawodowych poprzez coaching – stawanie się menedżerem

Abstrakt

W świecie, w którym paradygmat edukacyjny i myślenie o całościowej edukacji trwale wpisały się w realia kształcenia, poszukuje się coraz doskonalszych metod wspierających rozwój jednostek. W niniejszym artykule autorka podejmuje pogłębioną refleksję nad obszarem praktyki coachingu. Bazuje na analizie dokonanej w ramach metody studium przypadku, stawiając sobie za cel dążenie do wyjaśnienia i opisu przebiegu procesu doskonalenia kompetencji zawodowych. Uzyskane wyniki pokazują proces przemiany jednostki wg koncepcji „stawania się” i budowania nowej definicji siebie w trzech, precyzyjnie określonych krokach.

Słowa kluczowe: edukacja, coaching, kompetencje zawodowe, stawanie się, studium indywidualnego przypadku

Professional Competences Development Within Coaching – Becoming a Manager

Abstract

Educational paradigm, as a part of thinking about lifelong education, is permanently inscribed in the reality of current education. More and more excellent methods to support individuals' development are being sought. This article is an in-depth reflection on the coaching practice area. It is based on the analysis within a case study method. Besides its aim is careful explanation and description of professional competences development process. The outcomes draw the individual's transformation process according to the concept of “becoming” and process of constructing a new definition of self, which is accessible in three steps.

Keywords: education, coaching, professional competences, becoming, individual case study

¹ Uniwersytet Łódzki, e-mail: m_chmielecka@uni.lodz.pl

Uzasadnienie podjęcia tematu

Nie ma w polskim systemie edukacji jednej szkoły przygotowującej przyszłych menedżerów – są oczywiście studia z zakresu zarządzania, ale ich absolwenci, o ile nie kończyli wcześniej szkół zawodowych o określonym profilu, mają niewielką, jeśli w ogóle, wiedzę techniczną z zakresu działalności przedsiębiorstwa, w którym chcieliby ubiegać się o zatrudnienie. W tej sytuacji znacznie częściej obierana droga obejmowania wyższych stanowisk organizacyjnych wiedzie przez awans pionowy. Rekomenduje się, aby stosunek liczby osób na stanowiskach kierowniczych, które objęły je drogą awansu, do tych, które przyszły „z zewnątrz”, wynosił 70% do 30%. Pracownicy przygotowują się więc do wykonywania określonego zawodu – naczelną rolę odgrywają zatem szkoły i uczelnie o profilu zawodowym – i stopniowo, z biegiem czasu, wykazując się coraz większymi kompetencjami, realizują swoją ścieżkę kariery, do momentu, aż obejmą stanowisko, do którego wykonywania nie są przygotowani i dopiero tam (jeśli choć część zadań realizują poprawnie) pozostają na dłużej.

Awans pionowy wiąże się z przekształceniem proporcji względem wymaganych wobec pracownika kompetencji – im wyższe stanowisko, tym większe zapotrzebowanie na kompetencje interpersonalne, a mniejsze na techniczne. Jak mówi Peter Drucker (2004, s. 67) – „menedżerowie więcej czasu poświęcają zarządzaniu ludźmi i podejmowaniu decyzji w sprawach dotyczących ludzi niż czemukolwiek innemu – i tak właśnie powinni czynić. Żadne inne decyzje nie mają tak długotrwałych konsekwencji i skutków tak trudnych do odwrócenia.” Oznacza to, że przy tym samym nakładzie czasu poświęconego na edukację nie można tak samo dobrze przygotować danej osoby do bycia specjalistą i kierownikiem. Z czegoś trzeba zrezygnować albo coś trzeba dołożyć. Bezcelowe wydaje się jednak wdrożenie w edukację wszystkich uczniów/studentów szkół zawodowych kursu menedżerskiego, ponieważ nie każdy wiąże z tą ścieżką swoją przyszłość, a wielu też po prostu – z różnych powodów, które w tym miejscu pominę – nie powinno. Co zatem wobec takich danych zrobić?

Salomonowym rozwiązaniem wydaje się zatem podniesienie poziomu świadomości, pewności siebie, motywacji, i uelastycznienie postaw uczniów/studentów, którzy z jednej strony będą potrafili w pełni wykorzystać wiedzę i umiejętności, jakie oferuje im program zawodowy oraz na ich bazie budować swoją tożsamość

zawodową, z drugiej zaś zyskają wartościowe przekonanie o tym, że profesjonalizm zawodowy wymaga nieustannego doskonalenia oraz zdobędą narzędzia pracy własnej i uczenia się z doświadczeń, opierając się na wartościach pożądanых w danym zawodzie. W tym celu niezbędne jest włączenie w proces kształcenia profesjonalisty, który pokaże uczniom ścieżkę stawania się ekspertem, będzie towarzyszył w pierwszych krokach i służył wsparciem do momentu osiągnięcia gotowości do samodzielnego kreowania własnej doskonałości zawodowej. Takie zadanie realizują różne metody: coaching, mentoring, tutoring itd. – lecz nie o metodę tu chodzi, a o kontakt i relację z drugą osobą, która decyduje o jakości wzajemnego uczenia się.

Dodatkowo, powszechnie znany jest pogląd argumentujący za wykorzystaniem coachingu w edukacji (szerzej omawiam to w dalszej części artykułu), podczas gdy brakuje opracowań, które analizują proces przemiany w uczestnikach coachingu, rekonstruują jej przebieg i dokonują interpretacji z punktu widzenia dostępnej wiedzy z dziedziny pedagogiki, szczególnie pedagogiki pracy, psychologii czy nauk o zarządzaniu i socjologii.

Ostateczny kształt niniejszej pracy nadają trzy obszary pojęciowe. Należą do nich z jednej strony kategorie roli i kompetencji zawodowych menedżera, z drugiej zaś podstawowe założenia dotyczące wykorzystania metody coachingu, które obrazują możliwości nabywania/doskonalenia kompetencji; a także „stawanie się” jako osnowa, wokół której zaplatane są oba wcześniejsze wątki.

Rama teoretyczna

Rola i kompetencje zawodowe menedżera

Praca menedżera odgrywa główną rolę w kreowaniu sukcesu przedsiębiorstwa (Lachiewicz i Walecka 2012, s. 142). Oznacza to, że z założenia oczekiwania stawiane pod jego adresem mogą być wyższe niż przeciętne, proces przygotowania – skomplikowany, a wymagane kompetencje bardziej złożone. Dlatego też tak istotne jest właściwe podejście do kształcenia przyszłych menedżerów od samego początku.

Według Hanny Fołtyn (2009, s. 80) zadania, które stają przed menedżerem w organizacji można podzielić na trzy grupy: merytoryczne, wychowawcze (interpersonalne, społeczne) oraz organizatorskie. Zadania merytoryczne wynikają ze specyfiki stanowiska pracy i jego miejsca w hierarchii organizacji; najczęściej dotyczą podstawowego zakresu obowiązków i odpowiedzialności za dany obszar działalności przedsiębiorstwa. Zadania wychowawcze odnoszą się do podwładnych – tworzenia dobrej, twórczej atmosfery w pracy, umożliwiania rozwoju podwład-

nych, zapewniania im dobrych warunków i motywowania do efektywniejszej pracy. Z kolei zadania organizatorskie „to z jednej strony organizowanie pracy merytorycznej zespołu, projektowanie i doskonalenie procesów i przestrzeganie procedur, to organizowanie stanowisk pracy, narzędzi i informacji, aby można było jak najlepiej osiągać zamierzone cele. Z drugiej strony to organizowanie zespołu, tworzenie więzi interpersonalnych, kształcenie i doskonalenie kadr” (Fołtyn, 2009, s. 80). Jak dalej podsumowuje Fołtyn – zadania organizacyjne łączą zadania merytoryczne i wychowawcze w całość.

Niezależnie od tego, jakie zadania wykonuje aktualnie menedżer, w skład jego obowiązków wchodzi piastowanie pięciu funkcji, inspirowanych teorią Henry’ego Fayola – planowanie, organizowanie, współdziałanie, kontrolowanie i korygowanie (Holstein-Beck 2004, s. 27). Co ważne, każda kolejna funkcja jest wynikiem realizacji poprzedniej, zaś korygowanie nie jest celem samym w sobie, ale pierwszym krokiem na drodze do kolejnego etapu planowania. Szczególny nacisk w tej koncepcji został położony na funkcję współdziałania – szerzej rozwiniętą funkcję rozkazywania, motywacji i przewodzenia oraz funkcję korygowania – wprowadzanie korekt i usprawnień, „co w organizacjach uczących się świadczy o innowacyjnej roli kadry kierowniczej” (Fołtyn 2009, s. 84).

Pracę menedżera, poza szczegółowym definiowaniem jego zadań i funkcji, można też scharakteryzować poprzez nadanie nazwy odgrywanej przez niego roli. Przykładową listę ról odgrywanych przez menedżerów utworzyli Krech, Crutchfield i Ballachey w 1962 roku, zamieszczając na niej 14 pozycji (za: Fołtyn 2009, s. 88):

- Koordynator działalności grupy,
- Osoba ustalająca cele i politykę grupy,
- Człowiek planujący sposoby i środki do osiągnięcia celu grupowego,
- Ekspert,
- Reprezentant grupy na zewnątrz,
- Kontroler stosunków wewnątrzgrupowych,
- Osoba rozdająca nagrody i kary,
- Arbiter i mediator,
- Wzór zachowania się dla innych członków grupy,
- Symbol grupy,
- Człowiek, który zwalnia od odpowiedzialności innych członków grupy, ponieważ sam podejmuje decyzje,
- Ideolog grupy,
- Postać „ojca”, z którą członkowie grupy są uczuciowo związani i z którą się identyfikują,
- „Kozioł ofiarny”, na którego grupa zrzuca odpowiedzialność za niepowodzenia.

Wymienione ponad pół wieku temu role zadziwiają różnorodnością postrzegania menedżera w funkcji zarządzania zasobami ludzkimi oraz dosadnością bezpośrednich określeń, z których jedno słowo potrafi wyrazić więcej niż szczegółowe opisy funkcji czy zadań.

Zdaniem Fołtyn (2009, s. 88) najbardziej znaną koncepcją ról kierowniczych jest ta stworzona przez Mintzberga i zaprezentowana w 1971 roku (za: Mendel 2005, s. 18–20), w której wskazał on na 10 ról pogrupowanych w trzy kategorie.

1. Role interpersonalne:
 - Reprezentant – wykonywanie zadań symbolicznych: reprezentowanie jednostki na zewnątrz, wygłaszanie przemówień;
 - Lider – motywowanie, inspirowanie;
 - Łącznik – tworzenie i utrzymywanie powiązań z innymi jednostkami wewnątrz i na zewnątrz organizacji.
2. Role informacyjne:
 - Odbiornik – gromadzenie informacji, wyławianie nieprawidłowości, zagrożeń, szans,
 - Nadajnik – przekazywanie istotnych informacji współpracownikom i innym jednostkom,
 - Rzecznik – angażowanie się w public relations w celu kształtowania image firmy (lobby, wystąpienia publiczne).
3. Role decyzyjne:
 - Innowator – inicjowanie zmian stosownie do potrzeb i szans, ustalanie celów i formułowanie planów,
 - Rozwiązujący problemy – rozwiązywanie konfliktów i eliminowanie zakłóceń, przeszkód, załatwianie skarg, przeciwdziałanie konkurencji,
 - Alokator zasobów – użycie stosownych zasobów (ludzkich, technicznych i innych) do wykonania pracy, ustalenie priorytetów, zadań i procedur,
 - Negocjator – wypracowanie umów z klientami, dostawcami i agencjami.

Zaprezentowane powyżej koncepcje ról i funkcji menedżera stanowią jedynie wąski wybór spośród wszystkich dostępnych w literaturze, jednak na tym etapie wydają się wystarczające dla dowiedzenia stopnia skomplikowania zadań wykonywanych przez kierownika (terminy te traktuję synonimicznie), a tym samym konieczności zapewnienia mu możliwości wszechstronnego rozwoju kompetencji.

William Rothwell, Carolyn Hohne i Stephen King (2000, s. 35) dokonują podziału kompetencji zawodowych na ogólne i techniczne – kompetencje techniczne odnoszą się do pełnienia określonych funkcji zawodowych, podczas gdy w grupie kompetencji ogólnych możemy wyróżnić kompetencje kierownicze, których „wspólnym wyznacznikiem jest pełnienie funkcji kierowniczych i zarządczych

w odniesieniu tak do ludzi, jak do zasobów materialnych organizacji” (Czapla 2011, s. 21). Jak proponuje Anna Rakowska (2007, s. 301) – „kompetencje menedżerskie to umiejętności, wiedza, postawy i cechy osobowości, które są charakterystyczne dla menedżerów osiągających wysokie wyniki”. Kompetencje menedżerów są pochodną miejsca w organizacji, jakie zajmują, a co za tym idzie – narzuconych zadań, pełnionych funkcji i wykonywanych ról.

Dla analizy przygotowania do pracy na stanowisku menedżera kluczowe jest posiadanie właściwych kompetencji, a w ich ramach niezbędnych umiejętności, które zapewnią skuteczną pracę i sprawne wykonywanie zadań. W literaturze bardzo często można spotkać różnego rodzaju klasyfikacje umiejętności, które, zdaniem autorów (zarówno polskich, jak i zagranicznych), powinni posiadać menedżerowie, aby odnieść sukces (Schein, 1985, s. 85; Stewart, 1994, s. 162; Drucker, 1994, s. 13; Sadler, 1997, s. 196–197; Bieda 1998, s. 94-95; Kosiel 2000, s. 139, Fijałkowski 2001, s. 12; Malinowski 2012, s. 28–34; Maxwell 2013, s. 15–221).

W klasycznym ujęciu, przedstawionym przez Aleksego Pochtowskiego (1998, s. 132), umiejętności menedżera podzielone są na trzy grupy:

- umiejętności techniczne – wykonywanie zadań, zrozumienie zadań, stosowanie właściwych technik, stosowanie właściwych technologii;
- umiejętności interpersonalne – nawiązywanie kontaktów, upraszczanie komunikacji i zwiększanie jej efektywności, rozwiązywanie konfliktów, motywowanie, ocenianie pracowników, współpraca;
- umiejętności koncepcyjne – zdolność abstrakcyjnego myślenia, rozpoznawanie złożoności i rozumienie relacji między jej elementami, umiejętność strategicznego myślenia i działania, kompleksowe patrzyenie na cele organizacji.

Niekiedy też, jak dodaje Tadeusz Listwan (1993, s. 80), do ww. trójobszarowego ujęcia umiejętności menedżera dodaje się również umiejętności komunikowania się. Zdarza się też, w innej klasyfikacji, że dodaje się także umiejętności diagnostyczne i analityczne, pozwalające na odpowiednią diagnozę sytuacji i wybór najwłaściwszej reakcji (Lachiewicz, Walecka 2012, s. 160).

Jak zauważa Marcus Buckingham z Gallup Organization, analizując dane z ponad 700 amerykańskich firm: „ludzie przychodzą do pracy do firmy, ale odchodzą od menedżera”. Wniosek zatem jest bardzo prosty – o wydajności pracy całego przedsiębiorstwa i czasu, w jakim pracownik jest do dyspozycji firmy, decydują menedżerowie (Goleman, Boyatzis i McKee, 2002, s. 103).

Podobnie jak wcześniej, powyższa prezentacja wybranych koncepcji dotyczących klasyfikacji i wyróżnienia kolejnych kompetencji menedżerskich stanowi szkic tego, czego faktycznie oczekuje się od menedżera. Niemniej jednak szkic ten jest, moim zdaniem, na tyle wyraźny, aby dowieść, że jedynie właściwe działania

edukacyjne, dedykowane kształceniu określonej grupy kompetencyjnej (w tym wypadku przywódczej), prowadzone przez świadomą procesową osobę, są w stanie dopełnić przygotowania zawodowego uczniów/studentów.

Coaching jako metoda wspierania rozwoju zawodowego

Coaching jest metodą pracy powszechnie uznawaną za skuteczne (jeśli nie najskuteczniejsze) narzędzie rozwoju pracowników (Thorpe i Clifford, 2004; Starr, 2005; Tolhurst, 2006; Clutterbuck, 2009; Smółka, 2009; Rogers, 2010; Czarowska, 2014). Niestety jednak różni autorzy, bardziej lub mniej związani z branżą edukacyjną, szkoleniową czy doradczą, podobnie jak różne szkoły coachingu, inaczej, a często nawet skrajnie różnie definiują to pojęcie. Szerzej tę problematykę poruszam w swoim artykule *Coaching w kształceniu liderów* (Chmielecka 2010, s. 272–274), dlatego też w tym miejscu przytoczę jedynie przyjętą przeze mnie definicję, której autorami są Joseph O'Connor i Andrea Lages-O'Connor (założyciele International Coaching Community) – „esencją coachingu jest: pomoc ludziom w dokonywaniu zmian w taki sposób, w jaki tego oczekują i pomoc w podążaniu w kierunku, w którym chcą. Coaching pomaga ludziom na każdym poziomie w stawaniu się tym, kim chcą i byciu najlepszym jak to możliwe. Coaching buduje pewność, wzmacnia wybór i prowadzi do zmian. Wyzwala ludzki potencjał, aby zmaksymalizować aktywność” (O'Connor i Lages-O'Connor 2007, s. 18).

Jak wyjaśniam w innym tekście (Wrona, 2014, s. 239–240) – „coaching jest procesem, którego głównym celem jest wspieranie danej osoby w samodzielnym dokonywaniu zamierzonej zmiany, na podstawie jej własnych, posiadanych i zdobywanych kompetencji.” Coach prowadzi proces w taki sposób, aby coachee zwracał uwagę na kolejne obszary w jakich funkcjonuje, poszukiwał tam własnych zasobów, nadawał nowe znaczenia, rozumiał zależności, dostrzegał ciąg przyczynowo-skutkowy, krótko mówiąc – zwiększał swoją świadomość. Następnie, na skutek zmiany optyki patrzenia na swoje życie i poszerzania horyzontów, dokonywał celowych wyborów, wprowadzał korzystne zmiany, osiągał wyznaczone sobie cele, wreszcie – uczył się, a przy tym dodatkowo, na co dzień, był w stałym kontakcie ze sobą, swoimi potrzebami i pragnieniami, realizował własny potencjał i jednocześnie brał pełną odpowiedzialność za swoje życie i podejmowane decyzje. W jaki sposób coaching realizuje te cele? Najprościej można powiedzieć, że przez nieustanne pobudzanie do myślenia, które z kolei jest wypadkową bezpiecznej, pełnej zaufania relacji z coachem oraz ciągu stawianych pytań, wykonywanych zadań czy udzielanych informacji zwrotnych. Widać zatem, że z coachingiem nierozzerwalnie związana jest zmiana, która stanowi o jego istocie i która zasada się nie tyle na prostej modyfikacji, zamianie jednego, wadliwego zachowania na inne,

bardziej skuteczne, ile raczej na głębokiej przemianie, dekonstrukcji i ponownym kreowaniu perspektywy patrzenia na siebie, świat i swoje na nim miejsce oraz interpretacji wszelkich występujących w nim interakcji.

Jak mówi Piotr Pilipczuk (2012, s. 148): „coaching jest jednym wielkim archetypem *znaku zapytania*, który już dawno (niestety) przestaliśmy dodawać do naszych wypowiedzi. Wybraliśmy wykrzykniki. Znaki zapytania to »kwiat«, wykrzykniki to »beton«. Coaching jest kruszeniem betonu i sadzeniem kwiatów.”

Stawanie się

W niniejszym artykule chcę skupić się na zupełnie odmiennym, przeciwnym do formalnego, procesie przygotowania zawodowego, w którym akcentowane jest subiektywne poczucie gotowości do pełnienia określonej funkcji na bazie posiadanych kwalifikacji i kompetencji – na procesie „stawania się” (*becoming*). Proces ten pozostaje w silnej relacji z założeniem, że dobrym menedżerem (podobnie jak dobrym przedstawicielem każdego innego zawodu) nie jest się raz na zawsze, ale należy ciągle do tej doskonałości dążyć (Paris, Lipson i Wixson, 1983, s. 293–316). Stawanie się menedżerem ma zatem charakter nieustająco niedokonany. Coraz częściej podkreśla się znaczenie świadomości jednostki na drodze do tego doskonałości, a nie tylko spełnianie przez nią obiektywnych kryteriów, dlatego też wyróżnia się dwa nowe rodzaje wiedzy: tzw. wiedzę w działaniu oraz charakterystyczną dla pracy profesjonalisty „wiedzę zawartą w praktyce” (*knowing-in-practice*), która powstaje w wyniku refleksji podjętej w trakcie praktyki (*reflecting in practice*) i służy przede wszystkim działaniu w sytuacjach niestandardowych (Schon 1983, s. 28).

Można zatem powiedzieć, że „stawanie się” menedżerem bazuje zarówno na gromadzeniu wiedzy naukowej, technicznej, jak i na kształceniu siebie, swojej tożsamości oraz perspektyw postrzegania i interpretowania świata. Z tego też powodu i przy wskazanych założeniach możliwe jest przyglądanie się procesowi stawania się menedżerem, na co – być może nieco zuchwale – wskazuje temat niniejszego artykułu. Tym samym zaznaczam, że bycia menedżerem nie traktuję jako pełnienia formalnej funkcji czy obejmowania formalnego stanowiska w organizacji. Bycie menedżerem bliższe jest: nabywaniu określonych własności osobowościowych czy kompetencji do wchodzenia w określone interakcje z otoczeniem (Becker, 1953, s. 242–235), kształtowaniu i rekonstruowaniu tożsamości poprzez działania w grupie (Merriam, Courtenay i Baumgartner, 2003, s. 170–188), refleksji nad przyjmowaniem ról organizacyjnych i ich modyfikującego wpływu na sposoby interpretowania rzeczywistości (Parker, 2004, s. 45–59) czy też definiowaniu siebie i sytuacji w sposób właściwy dla danej roli (Becker, 1953, s. 242–235).

„Stawanie się” w tym wymiarze jest bliskie socjologicznemu pojęciu socjalizacji, ponieważ odnosi się do pewnej grupy osób i aspirujących do członkostwa w niej kandydatów (Manning 1971, s. 239–256).

Podłoże praktyczne

Punktem wyjścia do przygotowania niniejszego tekstu stały się moje doświadczenia praktyczne związane z prowadzeniem sesji coachingowych ze skrajnie różnymi, pod względem sytuacji zawodowej, osobami. Z jednej strony sesje coachingowe z osobami stojącymi u progu kariery zawodowej, dokonującymi selekcji ścieżek zawodowych, pokazały: jak silne potrzeby, wartości i przekonania stoją za wyborem zawodu czy pożądanego stanowiska; jak potężna potrzeba autopoznania, budzenia samoświadomości i kształtowania postaw towarzyszy młodym ludziom oraz jakie ma to skutki dla określenia drogi, na którą decydują się oni wkroczyć, nabywając i rozwijając kompetencje osobiste. Z kolei coaching prowadzony z osobami o wieloletnim stażu pracy, będącymi u „szczytu” swojej kariery, szukającymi perspektyw dalszych wyzwań, rzucił światło na obszar oceny podejmowanych wcześniej decyzji oraz potrzeb i przekonań będących fundamentem określania nowych, w pełni przemyślanych i uzasadnionych kierunków.

Szczególną inspiracją dla umieszczenia własnych refleksji na temat kształcenia zawodowego w aspekcie przygotowania do pełnienia funkcji menedżerskich były dwa przypadki, reprezentujące skrajnie odmienną historię.

Pierwszą z osób był pan Marcin [imię zmienione – przyp. aut.], który w pewnym momencie swojego życia, po blisko 20 latach wykonywania wolnego zawodu uznał, że chce zostać menedżerem w dużym przedsiębiorstwie i po niespełna roku przygotowań, w tym po półrocznym procesie coachingowym, osiągnął swój cel – znalazł zatrudnienie na upragnionym stanowisku w firmie produkcyjnej z sektora małych i średnich przedsiębiorstw.

Drugą osobą był zaś pan Dominik [imię zmienione – przyp. aut.], student, który niedawno rozpoczął swoją karierę zawodową, pracował niespełna pół roku, wykonując, jako stażysta, prace biurowe i trafił do programu zarządzania talentami w swojej firmie, dzięki czemu mógł skorzystać z coachingu.

Oba przypadki są o tyle wyjątkowe, że stanowią zarówno przegląd przez wielość podejść do problemu rozumienia kompetencji menedżerskich, jak i praktyczną ilustrację oceny i wykorzystania posiadanych zasobów, drogi i sposobów nabywania oraz rozwoju kolejnych, uznanych za istotne oraz oceny przebiegu całości tego procesu kształcenia z perspektywy indywidualnych wartości, przekonań czy tożsamości.

Problematyka niniejszego tekstu sprowadza się zatem do odpowiedzi na pytanie: „Jak może przebiegać przygotowanie do roli menedżera w ramach realizowania metody coachingu?”.

Na podstawie literatury przedmiotu i doświadczeń praktycznych przybliżyć proces stawania się menedżerem, który może dotyczyć osób, od podstaw budujących i przebudowujących swoje kompetencje, aby podjąć się pełnienia funkcji menedżerskich i móc pełnić je z satysfakcją i sukcesami. Jednocześnie fakt, że analogiczny proces, z perspektywy własnych doświadczeń, stał się udziałem wielu coachees, potwierdza skuteczność tak nakreślonej drogi.

Pytanie badawcze, które rozpoczęło procedurę analizy danych, dotyczyło dynamiki przebiegu zjawiska kształcenia kompetencji menedżerskich. W drugiej fazie (weryfikacyjnej), pytanie zostało zastąpione przez wyjaśnienie hipotetyczne, które – w tym przypadku – zakładało, iż rozwijanie kompetencji menedżerskich w coachingu przebiega na bazie modelu „stawania się” reprezentantem danego zawodu, opisanego m.in. przez Łukasza Marciniaka (2008, s. 42–44). Wyjaśnienie to stało się osią, z którą otrzymane dane były konfrontowane.

Uzyskane w wyniku semantycznej i retorycznej analizy materiału opracowanie zostało przedstawione panu Marcinowi i panu Dominikowi, którzy zapoznali się z opisem i wyrazili zgodę na upublicznienie w tej formie.

W trakcie prowadzenia coachingu pan Marcin wykonywał konkretny zawód – był aktorem, a zdecydował się na coaching, aby redefiniować swoją rolę zawodową i stać się gotowym do podjęcia nowego wyzwania i wykonywać zupełnie inne zadania. Cel, jaki sobie postawił na kolejny etap życia zawodowego związany był z pełnieniem funkcji menedżera i znalezieniem zatrudnienia na etacie kierownika dowolnego szczebla w firmie z dowolnej branży. Duży poziom ogólności tego postanowienia związany był z faktem, że z jednej strony zmęczony był już dotychczasową specjalnością, z drugiej zaś nie miał innych doświadczeń zawodowych. W okresie kilku miesięcy po zakończeniu coachingu pan Marcin znalazł zatrudnienie jako menedżer i obecnie, po blisko 2 latach, z deklarowanym sukcesem i satysfakcją piastuje to stanowisko. Z kolei pan Dominik w trakcie trwania coachingu i wciąż jeszcze jest studentem, który rozpoczął pracę od praktyk i stażu, aby następnie dać się poznać jako rzetelny pracownik i wziąć udział w programie zarządzania talentami, w ramach którego skorzystał z 5 sesji coachingowych. Obecnie jego zadania sprowadzają się do koordynowania przebiegu 2 ważnych projektów i kierowania pracami 5-osobowego zespołu.

Proces stawania się w coachingu – analiza i wnioski z badania

W kontekście nauk humanistycznych i społecznych „bycie” kimś to „postrzeganie siebie” jako tego kogoś, ale jednocześnie „bycie postrzeganym” jako ten ktoś przez innych (Marciniak 2008, s. 42). Potrzeba zatem spójności między refleksyjnym „obrazem siebie” a obrazem kreowanym przez świat społeczny i innych, jako punkty odniesienia. Co szczególnie interesujące, nie ma w tym miejscu wprost mowy o wymogu, że aby „być” kimś, trzeba faktycznie daną rolę wykonywać...

Wyniki badań Marciniaka (2008, s. 44) pokazują, że na proces „stawania się” składają się „trzy równoległe przebiegające subprocesy, z których każdy jeden ma wpływ na dwa pozostałe. Pierwszy z nich, przenoszenie odniesienia, dotyczy nabywania określonej perspektywy poznawczej. Drugi to kreowanie roli, czyli wytwarzanie koncepcji działań zawodowych i sposobu ich prowadzenia, natomiast trzeci – identyfikowanie siebie – odnosi się do re-konstruowania tożsamości jednostki”. Wszystkie one możliwe są kolejno do wyróżnienia w toku stawania się menedżerem przez obu panów, co też postaram się przybliżyć dalej. Tym samym prezentowana analiza jest bliższa rekonstrukcji procesu zmian zachodzących w ich przygotowaniu zawodowym, aniżeli odtworzeniu przebiegu coachingu.

Jednocześnie zaznaczam, że pojawiające się dalej fragmenty zaznaczone kursywą są bezpośrednimi cytatami z wypowiedzi zarejestrowanych podczas coachingu.

Na początku żaden z panów nie ma jeszcze jakichkolwiek doświadczeń związanych z pracą menedżera, zatem nie znajdują się oni jeszcze w sytuacji, do której można odnosić przeszłe doświadczenia. Nie muszą więc jeszcze mierzyć się z nowymi oczekiwaniami względem swojej osoby czy radzić sobie z nowymi zadaniami. Mają jednak chęć, aby w postaci namysłu i refleksji zestawić swoją osobę (własne wyobrażenie na swój temat) z realiami przyszłej pracy (własnym wyobrażeniem na temat przyszłej pracy). Jest to zatem refleksja silnie przypuszczająca, wyobrażeniowa i przy tym subiektywna, jednak coaching dopuszcza taki sposób pracy.

Sytuacja ta jest dalece zbliżona do okoliczności, w których młodzi ludzie – uczniowie/studenci – podejmują zadanie kształcenia zawodowego, bazując jedynie na zdobytym dotychczas wykształceniu ogólnym i potocznej wiedzy profesjonalnej, którą nierzadko należy najpierw wykorzenić, aby w jej miejsce powstawały nowe schematy zachowań.

KROK 1 – Przenoszenie odniesienia

Zbieranie informacji na temat pracy menedżera pan Marcin rozpoczął wcześniej, z ciekawością dopytywał znajomych na podobnych stanowiskach o kulisy i detale

takiej pracy. Z jednym nawet spędził cały dzień w biurze – *Miałem kiedyś taki pomysł i poszedłem z Igorem² z samego rana do biura, miał prowadzić jakieś zebranie. (...) Od razu poczułem, że to jest dla mnie. (...) z tego dnia zapamiętałem zebranie. To było coś! Igor zorganizował wszystko, poustawiał wszystkich do pionu, powiedział co mają robić i dlaczego. Niektórych musiał [niecenzuralne – przyp. aut.], ale nikt nawet nie protestował. Wszyscy rzeczowo gadali (...). Było żywo, energicznie, konkretnie i trochę z humorem. Pomyślałem, że też dałbym tak radę, gdybym tylko wiedział, o czym oni gadają (śmiech). (...) Patrzyłem z Igorem w te wszystkie tabelki, chodziłem po pokojach, słuchałem rozmów, czytałem maile... Wszystko było do zrobienia, nawet jakbym siebie widział.*

Wśród swoich aktualnych zasobów, które mogą mu się przydać w pracy na stanowisku, wymieniał cały szereg cech i umiejętności interpersonalnych, m.in.: umiejętność budowania relacji; trwałość nawiązywanych relacji; zaufanie do ludzi; uczciwość społeczną i praktyczną (lojalność względem ludzi i sprawiedliwość); bezstronność; umiejętności rozwiązywania konfliktów, *znajdowania „salomonowego rozwiązania”, wychodzenia z problemów „obronną ręką”*; empatię; charyzmę; zdolność inspirowania innych, zachęcania ich do działania; wywieranie wpływu; umiejętności komunikacyjne; odporność na stres; zdolność działania pod presją czasu; twórcze myślenie; odporność psychiczną i *wytrzymałość fizyczną*; konsekwentne działanie; szczerość; bezpośredniość; gotowość do podejmowania ryzyka; wysoką samoświadomość; traktowanie każdej zmiany jako wyzwania; chęć nieustannego doskonalenia, *ostrzenia piły*³; zdolność do przyznawania się do błędów; skuteczność w uzyskiwaniu potrzebnych informacji; umiejętności retorskie; optymizm; *wewnętrzne przekonanie co do właściwego kierunku, słuszności wyboru*; zdolność do przyjmowania krytyki.

Z kolei to, co chciałby jeszcze zmienić, czego się jeszcze nauczyć, stało się przedmiotem pracy w trakcie coachingu i zostanie przeanalizowane w dalszej części.

Pan Dominik na początku nie wykazywał się tak silną determinacją, nie był świadomy możliwych ścieżek swojego rozwoju w firmie, o pracy menedżera wypowiedział się w formie celu-marzenia, częściej akcentował – *na razie wciąż studiuję, pozostał mi jeszcze 1 rok i nie spodziewam się ambitniejszych rzeczy do robienia w firmie, wydaje mi się, że o awansie to na razie nie mam co myśleć, chyba że poziomym [śmiech], tym bardziej, że niby co mieliby zrobić z moim obecnym szefem? [...] to świetny człowiek, bardzo twórczy, a przy tym konkretny, zdecydowanie pracuje najciężej z całego zespołu. Dla niego punktem odniesienia stał się jego*

² Imię zmienione.

³ To słowa pana Marcina, które interpretuję jako znajomość i nawiązanie do „ostrzenia piły”, jako siódmego nawyku skutecznego działania za Stevenem Coveyem (2013, s. 301–314).

ówczesny szef, który *był wzorem dla nas o tyle, że wszyscy widzieli, ile serca i energii wkłada w pracę, jak zasypuje nas kolejnymi pomysłami i robi wszystko, aby zmotywować do działania, a to wszystko z taaakim [zdecydowanie wydłużona samogłoska w wypowiedzi – przyp. aut.] uśmiechem. Przy nim nie można było sobie odpuścić, to byłby wstyd.* Na tym tle pan Dominik rysuje siebie jako osobę, która czasem chciałaby odpuścić, mówi: *mam poczucie, że kariera to jeszcze przede mną, teraz mnie to trochę bawi, ale przede wszystkim chyba imponuje [...] Cieszę się, że mam takiego szefa, bo widzę, że dla pracowników trzeba być liderem, trzeba im przewodzić, trzeba ich motywować, a nade wszystko trzeba być samemu zmotywowanym i dawać dobry przykład. [...] Ja nie jestem jeszcze na to gotowy, tak naprawdę myślę, że brakuje mi odwagi, pewności siebie, nie potrafię podejmować szybkich decyzji, ciągle wydaje mi się, że jako student nie mogę wnieść czegoś mądrego.*

Podsumowując: w trakcie wszystkich spotkań pan Marcin wielokrotnie odnosił się do tego, co uparuje jako swoją mocną stronę w pracy menedżera i co jego zdaniem będzie dla niego bardzo przydatne. Niemal każdą z tych cech i umiejętności okraszał historią odpowiadającą na pytania: w jakich okolicznościach wykorzystał tę umiejętność? Kiedy mu się „to” najbardziej przydało? Skąd wie, że to jest zaleta? itd.

Fakt ten potwierdza, że pan Marcin znajdował odniesienie własnych dotychczasowych doświadczeń, wykorzystywanych dotąd umiejętności, własnego sposobu bycia, indywidualnych cech i temperamentu do przynajmniej jednego przykładu menedżera, którego miał okazję obserwować w pracy oraz całego wachlarza przykładów podawanych przez *mądre książki*.

Zupełnie inaczej kształtuje się sytuacja pana Dominika, który przez dużą część spotkań miał trudność w dostrzeganiu u siebie atrybutów dobrego menedżera, a ogólnie rozumianemu rozwojowi osobistemu i przygotowaniom do ewentualnego awansu coaching miał służyć. Częściej oglądał się w zwierciadle przełożonego i krytycznie oceniał swoje kompetencje, zaś tym, co mogłoby go wspierać, była po prostu chęć rozwoju, łatwość uczenia się i *potrzeba prestiżu, którą chciałbym realizować, widząc w oczach swoich ludzi, że jestem dla nich autorytetem, że mogą ze mnie czerpać, a ludzie teraz często mi mówią, że jestem kopalnią inspiracji.*

Jak zauważa Marciniak (2008, s. 51), dokończenie tego procesu przeniesienia odniesienia wymaga doświadczenia „załamania” dotychczasowego dopasowania, uświadomienia sobie, że obecne interpretacje są złe. Można zatem przewidywać, że samo przygotowanie koncepcyjne, umysłowe nie wystarczy i niezbędne będzie zweryfikowanie wszystkiego w praktyce, doświadczenie „błędu definicyjnego” i podjęcie świadomej decyzji o przeniesieniu ramy odniesienia. W odniesieniu do tego etapu pan Marcin oznajmia – *Wiem, że kiedy już zostanę menedżerem, będę musiał zupełnie zmienić swoje życie, pewne rzeczy staną się mniej oczywiste, pewnie*

nawet zweryfikują się niektóre przyjaźnie. Będę musiał przestawić się na nowy sposób myślenia – widzieć siebie jako część systemu, myśleć trochę bardziej racjonalnie i odpowiedzialnie podchodzić do życia. Podobnie, powielanie już istniejącego wzoru problematyzuje pan Dominik – pewnie są takie sytuacje, kiedy taki szef, jak mój szef, to nie szef; kiedy potrzeba prawdziwego wodza o zdecydowanych poglądach, może idącego trochę na przekór [...] pójście tą ścieżką może być dla mnie straszne, bo nie mam tutaj przykładu.

KROK 2 – Kreowanie roli

Na etapie kreowania roli, rozumianej jako wytwarzanie koncepcji działań zawodowych i sposobu ich prowadzenia, szczególną wartość mają dwa elementy – po pierwsze kierunek własnego rozwoju, który świadomie pan Marcin i pan Dominik (aczkolwiek z mniejszym przekonaniem) obrali i który może wskazywać, jakimi osobami chcieliby się stać; po drugie zaś – praktyczne działania, jakie już zostały przez nich podjęte, które mogą mieć związek z nabywaniem nowych umiejętności związanych z definiującą się rolą.

O praktycznych próbach nowego zachowania wspomina jedynie pan Marcin, nie opisuje jednak wystarczająco szczegółowo, na czym one polegały, jak przebiegały, jakie zachowania „testował”, w jakich okolicznościach oraz – przede wszystkim – jaki przyniosło to skutek. W związku z tym skupię się przede wszystkim na analizie obszarów zmiany, którym wiele miejsca poświęcili obaj panowie i którym rzeczowo i dogłębnie przyglądali się jako uczestnicy coachingu.

Pan Marcin rozpoczął coaching bez konkretnego pomysłu na to, co chciałby robić, poza bardzo ogólnym marzeniem – bycia menedżerem. Wiele czasu zatem musiało upłynąć, zanim pojawiły się konkretne modyfikacje, które w swoim postępowaniu chciałby on wprowadzić i które określał nawet kategorią *potrzeb*. Wymienione przez pana Marcina potrzeby to:

- Bycie bardziej zdecydowanym, mniej poddającym się presji otoczenia:
 - *Nie może być tak, że to inni będą decydowali o mojej drodze. Chcę sam nią kierować i się realizować, chcę popełniać błędy i się z nich uczyć.*
- Uczenie się z doświadczenia:
 - *Ja raczej trzymam wszystko w sobie, rozpamiętuję różne porażki, czasem sobie ich nie mogę darować. Już wiem, jak się to nazywa – karmię je – a ja chcę karmić to, co mi się opłaca, przynosi jakąś korzyść⁴.*

⁴ Być może jest to nawiązanie do znanej indiańskiej przypowieści o dwóch wilkach, które toczą nieustanną, straszliwą walkę w człowieku. Sens tej przypowieści znalazł też odbicie w innych utworach artystycznych, np. w piosence *Wilki dwa* zespołu Luxtorpeda.

- Zdolność do wytrwałej pracy z tym samym zaangażowaniem, niezależnie od okoliczności:
 - *Najgorzej jest, jak wyjeżdża Dorota, nic mi się nie chce. Chodzę i tęsknię. Nie mam na nic ochoty, porzucam pracę. (...) Przecież ta moja tęsknota nic nie zmienia w jej życiu, a w moim wszystko, całe jest przewrócone do góry nogami.*
- Panowanie nad emocjami:
 - *Nienawidzę tego, jak ludzie widzą moje słabości. Coś mnie wkurzy – jakiś telefon od natrętnego akwizytora – i potrafię burczeć na cały świat. (...) Wiem, że odreagowuję w ten sposób złe emocje, ale przecież nie musi być to kosztem innych ludzi, nie?*

Dużo szybciej, bo niemalże od początku spotkań, do mówienia o swoich potrzebach przeszedł pan Dominik. Jego pozycję pierwotnie cechowało silne przekonanie o własnej niedojrzałości, nieprzygotowaniu, *braku życiowej wiedzy*, a fundamentalnym obszarem do pracy uczynił *wiarę we własne możliwości, zdecydowanie w tym, co robię i przekonanie, że moje zdanie też jest ważne*. Jak wyjaśnia dalej – *aktualnie bliżej mi do kumplowania się z ludźmi, bo nie czuję, że mogę stanąć ponad nimi, a potrzebuję nauczyć się tego balansu pomiędzy partnerstwem, koleżeństwem a określaniem wymagań*.

Obszary zmiany, które wskazali obaj coachee i nad którymi pracowali, uwiadcniają kierunek, w jakim chcieliby oni zmierzać jako menedżerowie. Zarówno pan Marcin, jak i pan Dominik preferują bardziej partycypacyjne style zarządzania, tyle że do tego celu startują ze skrajnie różnych punktów, bowiem jeden z nich, wykonując wolny zawód, przyzwyczajony był do działania solo, drugi natomiast wraz z początkiem kariery, zawsze przynależał do określonego zespołu. Pan Marcin, w pewnym momencie, blisko końca procesu, spuentował swoją pracę w ten sposób – *Wiem, że jak już zostanę kierownikiem, to nie pozwolę, aby ludzie mi wchodziłi na głowę. Będę ich słuchał, bo interesują mnie ludzie, to, co mówią, uwielbiam z nimi rozmawiać, ale przecież na to nie będzie czasu. Trzeba będzie się zabierać do roboty, ale przynajmniej będą wiedzieli, że ich szef się nimi interesuje. Decyzje będą moje! Przyszedł czas, abym to robił! (pauza) Na pewno nie zabraknie mi do nikogo sympatii i na pewno wszyscy będą się w tym zespole szanowali, może nawet lubili. Podobno ryba psuje się od głowy, a ja zawsze miałem zdolność zjednywania sobie ludzi i wokół mnie nie było konfliktów. (...) Nauczyłem się zaoszczędzać wiele energii wbrew pozorom nie – nie robiąc nic – to jest jeszcze bardziej męczące. Dużo lepiej się czuję, dostaję niezłego kopa, jak walczę do końca i nie trzeba mi o niczym przypominać*.

Wracając do całości procesu stawania się reprezentantem danego zawodu, warto przypomnieć, że proces przenoszenia odniesienia dotyczy ukierunkowania myślenia na postrzeganie siebie w nowych ramach, jako menedżera. Proces kreowania roli to nabywanie praktycznych umiejętności, działania, zachowywania się jak menedżer, według własnej wizji tego zawodu i chęci pełnienia go „na swój sposób”. W dopełnieniu procesu stawania się ważny jest przede wszystkim efekt w postaci patrzenia na siebie w kategoriach menedżera – zintegrowania wyobrażenia na temat roli z własną tożsamością. Pan Marcin przyznał, że nie będzie faktycznie menedżerem (inni nie będą go tak postrzegać), póki nie będzie miał podwładnych, jednak od początku zależało mu na tym, aby być gotowym spojrzeć na siebie jako na menedżera – niejako uwierzyć w to, że faktycznie może nim być i wówczas podejmie się tej pracy. Pan Dominik z kolei przez większość sesji budował własną tożsamość jako menedżera, aby na zakończenie podsumować – *dużo czasu zajęło mi, abym w ogóle zaczął myśleć o tym, że mogę być kierownikiem, wcześniej kompletnie nie dopuszczałem do siebie tej myśli, coraz częściej widzę, że dobrymi kierownikami są dobrzy ludzie, nie trzeba mieć jakichś specjalnych umiejętności, ale być mądrym, odpowiedzialnym, przyjaznym człowiekiem, który zna się na tym, co robi i lubi to wykonywać. Z takimi osobami chce się przebywać i ich słuchać. Jestem taką osobą i mogę uwierzyć w to, że jak przyjdzie mi przewodzić innym, odnajdę w tym siebie.*

KROK 3 – Identyfikowanie siebie

Proces identyfikowania siebie jest zatem w tym przypadku o tyle utrudniony, że niemożliwe jest zestawienie go z pełnieniem realnej funkcji. Dlatego też tym, co może posłużyć za wskaźniki jego spełnienia, są pewnego rodzaju określenia odnoszące się do poczucia tożsamości. Ostatnia z cytowanych wypowiedzi pana Dominika stanowi również ilustrację poziomu jego identyfikacji z funkcją. Jednocześnie pan Marcin, rozważając to, kim jest (jako człowiek) i do jakiej roli zawodowej się nadaje, mówi m.in.: *To jest dla mnie. Widzę się w tym. Będę szefem... Jak już zostanę kierownikiem, to...*

Niemożliwe jest badanie procesu identyfikowania siebie jako przedstawiciela pewnego zawodu przez osobę, która go nie wykonuje. Stanowi to o ewidentnym ograniczeniu coachingu w takiej formie (przygotowania do pełnienia roli zawodowej i kształcenia zawodowego) i przewadze coachingu on-the-job.

Istotą procesu stawania się jest to, że odbywa się on niezależnie od posiadanej wiedzy profesjonalnej czy konkretnego przygotowania zawodowego. Najlepsze szkoły nie są w stanie zagwarantować, że ich absolwent będzie podzielał perspek-

tywę poznawczą z innymi reprezentantami zawodu, że będzie postrzegał świat i innych ludzi w pracy z perspektywy menedżera, nawet wówczas, kiedy obejmie to stanowisko. Proces stawania się pozwala też na wypracowanie własnej realizacji roli zawodowej, własnego sposobu realizacji zadań, niezależnych od innych osób i ich oczekiwań czy wzorców. To z kolei jest krokiem na drodze do budowania własnej tożsamości w oparciu o zinternalizowaną rolę zawodową – identyfikowania siebie przez pryzmat roli.

Edukacja zawodowa, także w wymiarze edukacji całościowej, ma przyczynić się do kształcenia specjalistów wysokiej klasy. Jednakże we współczesnej sytuacji edukacyjnej – nieustannej rywalizacji szkół o zainteresowanie zmniejszającej się co roku liczby kandydatów, absolwentów szkół niższego szczebla – to właśnie dodatkowa, atrakcyjna dla młodych ludzi oferta może być tym, co przyciągnie młodzież. Taką ofertę stanowi na przykład program rozwijania kompetencji uczniów, wspierający nabywanie konkretnych umiejętności zawodowych, kształtowanie właściwych postaw względem zawodu oraz włączanie ich w proces budowania tożsamości zawodowej, realizowany w formie coachingu w szkołach. Dodatkową zaletą jest też nabywanie większej świadomości, umiejętności podejmowania dojrzałych, racjonalnych decyzji i kształtowanie kompetencji oczekiwanych od osób realizujących pionowy model kariery.

Na uwagę zasługuje fakt, że coaching, jako metoda doskonalenia kompetencji osobistych i zawodowych, może zostać wdrożony równolegle do procesu specjalistycznego przygotowania zawodowego. Dzięki temu stanowi dodatkowe wsparcie dla nabywania kwalifikacji zawodowych, katalizując ten proces, a także może być dodatkową ścieżką przewidzianą dla osób, które marzą o realizacji pionowego modelu kariery. W tym kontekście szkoła/uczelnia, proponując powyższy model kształcenia, daje szerszy wachlarz możliwości zawodowych swoim absolwentom i pełniejsze przygotowanie do wykonywania danego zawodu.

Uwagi ogólne

W niniejszym artykule zaprezentowałam, jak przebiegał proces stawania się menedżerem na podstawie dwóch wybranych przypadków – osób, z punktu widzenia tego, co w trakcie procesu ulega zmianie w jednostce. Jest to o tyle innowacyjne spojrzenie, o ile dotyczy indywidualnego przypadku, w całej jego głębokości i subiektywnego postrzegania wybranych doświadczeń. Dodatkową wartością jest interpretacja zidentyfikowanych u coachee zmian i kierunku rozwoju z perspektywy pożądaných kompetencji menedżera. Takie nałożenie obu danych pozwoliło na przewidywania dotyczące tego, jakimi menedżerami mogą być panowie, w jaki

sposób prawdopodobnie będą wykonywali swoje role, a także na spekulacje na temat potencjalnych trudności.

Warto w tym miejscu zwrócić również uwagę na ograniczenia wynikające z przyjętej metody badawczej i potencjalne nowe ścieżki, które mogą ukazać się przy wyborze innej strategii badawczej. Zastosowanie studium przypadku pozwala jedynie formułować wyjaśnienia na gruncie ograniczonym do danego przypadku, podczas gdy włączenie analiz porównawczych większej liczby teorii jednostkowych mogłoby uprawomocnić konstruowanie teorii ogólnych (Rubacha, 2008, s. 333). Na tej podstawie niniejsza analiza może stać się początkiem do poszukiwania wzoru, w jaki sposób budować strukturę proces coachingu, aby katalizować przebieg procesów edukacyjnych. Z kolei wykorzystanie np. metodologii badań w działaniu w kolejnych krokach prowadziłyby do praktycznego sprawdzenia wybranych „teorii edukacyjnych”, i uznania ich za hipotezy eksperymentalne, podlegające ocenie w szczególnym edukacyjnym kontekście” (Carr, 2010, s. 33). Jak opisuje też Stephen Kemmis (2010, s. 71–72), „badania w działaniu badają rzeczywistość, aby ją zmieniać, albo też zmieniają rzeczywistość, aby ją badać”. Przy tych założeniach realne jest doskonalenie praktyki prowadzenia coachingu, aby refleksyjnie zmieniać działanie i monitorować uzyskiwane w jego wyniku rezultaty.

Bibliografia

- Becker, H. (1953). Becoming a Marihuana User. *The American Journal of Sociology*, 59.
- Bieda, J. (1998). *Menedżer, metody i techniki pracy*. Katowice: Śląska Wyższa Szkoła Zarządzania w Katowicach.
- Carr, W. (2010). Filozofia, metodologia i badania w działaniu. W: H. Červinková i B.D. Gołębiak (red.), *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Chmielecka, M. (2010). Coaching w kształceniu liderów. W: S.M. Kwiatkowski i M. Michalak (red.), *Przywództwo edukacyjne w teorii i praktyce*. Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.
- Clutterbuck, D. (2009). *Coaching zespołowy*. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Covey, S.R. (2013). *7 nawyków skutecznego działania*. Poznań: Medium.
- Czapla, T.P. (2011). *Modelowanie kompetencji pracowniczych w organizacji*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Czarkowska, L.D. (red.) (2014). *Coaching transformacyjny jako droga ku synergii*. Warszawa: Poltext.
- Czerepaniak-Walczak, M. (2014). Badanie w działaniu w kształceniu i doskonaleniu nauczycieli. *Przegląd Badań Edukacyjnych*, 19.

- Drucker, P.F. (1994). *Menedżer skuteczny*. Kraków: Akademia Ekonomiczna.
- Drucker, P.F. (2004). *Zawód menedżer*. Warszawa: MT Biznes.
- Goleman, D., Boyatzis, R. i McKee, A. (2002). *Naturalne przywództwo. Odkrywanie mocy inteligencji emocjonalnej*. Wrocław–Warszawa: Jacek Santorski.
- Fijałkowski, M. (2001). Cechy najwybitniejszych menedżerów. *Zarządzanie na Świecie*, 3.
- Fołtyn, H. (2009). *Praca współczesnych menedżerów*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Holstein-Beck, M. (2004). *Funkcje menedżerskie. Teoria i praktyka*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Szkoły Głównej Handlowej.
- Kemmis, S. (2010). Teoria krytyczna i uczestniczące badania w działaniu. W: H. Červinková i B.D. Gołębnik (red.), *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Kosiel, A. (2000). Lider przyszłości. W: J. Jarco (red.), *Biznesmen i menedżer. Problemy bohaterów naszych czasów*. Wrocław: Edukacja – Wyższa Szkoła Zarządzania.
- Lachiewicz, S. i Walecka, A. (2012). *Role i kompetencje menedżerskie*. W: A. Zakrzewska-Bielawska (red.), *Podstawy zarządzania. Teoria i ćwiczenia*. Warszawa: Wolters Kluwer Polska.
- Listwan, T. (1993). *Kształtowanie kadry menedżerskiej firmy*. Wrocław: Mimex.
- Malinowski P. (2012), *Lider i zespół*. Warszawa: Akademia Obrony Narodowej.
- Manning, P.K. (1971). Talking and Becoming: a View of Organizational Socialization. W: J.D. Douglas, *Understanding Everyday Life*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Marciniak, Ł.T. (2008). Stawanie się nauczycielem akademickim. Analiza symboliczno-interakcjonistyczna. *Przegląd Socjologii Jakościowej*, IV(2).
- Maxwell, J.C. (2013). *Bądź liderem!*: Warszawa: MT Biznes.
- Mendel, T. (2005). *Kształtowanie potencjału i organizacja pracy własnej współczesnego menedżera*. Poznań: Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej.
- Merriam, S., Courtenay, B. i Baumgartner, L. (2003). “On Becoming a Witch” Learning in the Marginalized Community of Practice. *Adult Education Quarterly*, 53(3).
- O’Connor, J. i Lages-O’Connor, A. (2007). *International Coaching Certification. Materiały do użytku wewnętrznego coacha*. Lambert do Brasil.
- Parker, M. (2004). Becoming Manager or the Werewolf Looks Anxiously in the Mirror. *Management Learning*, 35(1).
- Pilipczuk, P. (2012). *Współczesna mitologia coachingu. 70 konkretnych odpowiedzi na 70 zasadniczych pytań*. Gliwice: Helion.
- Pocztowski, A. (1998). *Zarządzanie zasobami ludzkimi*. Kraków: Antykwa.
- Rakowska, A. (2007). *Kompetencje menedżerskie kadry kierowniczej we współczesnych organizacjach*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Skłodowskiej-Curie.
- Rogers, J. (2010). *Coaching. Podstawy umiejętności*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

- Rothwell, W., Hohne, C. i King, S. (2000). *Human Performance Improvement: Building Practitioner Competence*. Houston: Gulf Publishing.
- Rubacha, K. (2008). *Metodologia badań nad edukacją*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Sadler, P. (1997). *Zarządzanie w społeczeństwie postindustrialnym*. Kraków: WPSB.
- Schein, E.H. (1985). *Organisational Culture and Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schon, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner*. New York: Basic Books.
- Smółka, P. (red.) (2009). *Coaching. Inspiracje w perspektywy nauki, praktyki i klientów*. Gliwice: Wydawnictwo Helion.
- Starr, J. (2005). *Coaching. Procesy, zasady, umiejętności*. Warszawa: Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne.
- Stewart, D. (1994). *Jak kierować sobą, innymi i firmą*. Warszawa: PWE.
- Thorpe, S., Clifford, J. (2004). *Podręcznik coachingu. Kompendium wiedzy dla trenerów i menedżerów*. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Tolhurst, J. (2006). *Coaching for schools: a practical guide to using coaching to build sustainable learning and leadership in schools*. Dorchester: Henry Ling Ltd.
- Wrona, M. (2014). Coaching w edukacji zawodowej. W: J. Moos i M. Kułak (red.), *Przemiany w edukacji zawodowej w kontekście relacji szkoła – rynek pracy*, cz. 1. Łódź: ŁCDNiKP.
- Yin, R.K. (2015). *Studium przypadku w badaniach naukowych. Projektowanie i metody*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.